



TITLE:

学童期における自己概念の質的変化と教育上の留意点

AUTHOR(S):

服部, 敬子

CITATION:

服部, 敬子. 学童期における自己概念の質的変化と教育上の留意点. 教育方法の探究 1997, 1: 30-50

ISSUE DATE:

1997-04-15

URL:

<https://doi.org/10.14989/190213>

RIGHT:

学童期における自己概念の質的变化と

教育上の留意点*

服 部 敬 子

I 問 題

子どもはどのように「自己」を捉え、どのような自己変革へのねがいをもっているのだろうか。子どもの自己「概念」のあり方は認知発達に規定されると同時に、子どもの発達要求を反映するものと考えられる。ある期待される観点からの相対的な「評価」ではなく、子どものその時々々の要求を発達的に理解していくことこそ、子どもの主体性や能動性を重視する方法であると考ええる。窪島（1996）は、近年の登校拒否問題は『『自我』をいっきよに教育学の重要な問題におしあげた』とみる。こうした観点からも、子どもの自己概念の発達研究は教育指導のあり方を検討する1つの根拠を与えるものとしてきわめて重要であるといえる。

学童期は、ピアジェ（Piaget, J.）によれば「具体的操作の思考」のはじまりとして位置づけられる。それまでの子どもの活動が操作として可逆性を獲得し、群性体の形成、保存概念の成立などによって特徴づけられる。11, 12歳ごろからは、「形式的操作」によって具体的な状況からはなれた論理操作が可能になるとされる。認識の発達を認識主体の人格発達ときりはなせないものとして論じたワロン（Wallon, H.）は、6歳から11歳までを「多価的パーソナリティとカテゴリー思考の段階」ととらえた。学校生活の開始年齢であり、仲間関係が多様になることに着目して、子どもが自分の多様な可能性を意識化し、自分を正確に知るようになっていくとした。12, 13歳からは「思春期および青年期の段階」がはじまり、「子どもとおとなを区分する、波乱に富んだ極めて重要な段階」であると位置づけられている。

これらの知見は、学童期後期が青年期との連続性において検討される必要性を示唆している。一方、聴覚障害児教育や美術教育の教育実践では、学童期中期に1つの質的転換期を認める必要性が指摘されてきた。論理操作や抽象的概念の指導の困難として把握されていた「9歳の壁」問

* 本研究は、梶田叙一氏（京都大学高等教育教授システム開発センター）との共同研究である。調査は梶田氏の責任において行われた。本稿における資料分析および本稿の執筆はすべて筆者の責任によるものである。

題や、「バーンズの高原」として把握されていた表現能力の停滞などの問題である。こうした学童期中期の「節」をのりこえるために教育実践上とくに大切にされなければならないのは、この時期の子どもの「能動的活動」や「要求」であることが確かめられてきた（加藤，1978，鳥居，1977）。学童期の「自己」発達研究に対する問題提起とみる必要がある。

以上のことから、本稿では、青年期との連続性を展望しつつ学童期中期の質的転換に着目して学童期の自己概念の発達を明らかにし、教育指導上の留意点について検討する。分析の資料は、小学1年～6年生までの子どもを対象に自由記述として施行された「Who am I?」（Kuhn & McPartland, 1954）の調査である。20答法として形式を限定せず自由記述にすることにより、最小の意味単位の内容だけでなく、文章構造の点から子どもの自己描出の方法をより詳細に知ることができる。ここで得られる記述内容は、子どもが自ら言語化し客体化しているという点において明確に認識された自己概念であると言える。

青年期との連続性の観点から本研究が着目するのは、Harter（1983）が青年期の自己形成における重要な焦点としてあげた3つの意識（sense）である。(a) 時間をこえた自己の連続性（continuity），(b) 場面や役割をこえて自己は統一的（unified）である，(c) 自己についての自己の概念と他者がいadakそれとは相互的（mutual）である。この3つの意識は、エリクソン（Erikson, E. H.）の自我同一性（ego identity）の概念をふまえて提起されたものである。

学童期の子どもの「現在の自己」のとらえ方をみたものとしては、Zazzo（1969）の研究がある。Zazzo（1969）は、6，8，10，12歳の子どもを対象に自己の価値づけの発達過程を調べ、下の年齢との比較のみで「今」を価値づける第1段階から、上の年齢との比較をおこなう第2段階、第3段階として下・上の年齢とを同時に比較して価値づけるようになる段階を明らかにした。この研究から、学童期中期から後期にかけて、子どもは「現在の自己」を、過去との対比と同時に将来との対比においてとらえるようになると考えられる。

学童期中期には、場面、時間を超えて安定し持続する内的な「特性」についての理解がすすむことが明らかにされている（Livesley & Bromley, 1973）。また、他者の視点の理解、他者との比較において自己概念を形づくるようになることが社会的比較研究においても確かめられている（Suls & Mullen, 1982）。保崎ら（1996）は、ある他者から見た自己について、4年生では関係特異的に自己を描出する一方で、“いつも変わらない自己”「不変的自己」を強調する傾向が顕著になることを見出した。これらの研究から、Harter（1983）のあげた3点に関する記述内容において、学童期中期ごろに質的な変化が認められると仮定される。

Wallonは学童期の子どもの自己の多様な可能性を意識化すると考えた。Harter（1986）は、有能感（competence）や自己評価的な判断に関する領域の変化が8歳ごろにおこることに着目している。8歳ごろから有能感について具体的行動よりも抽象的な特性を述べるようになり、自

己についての一般化としての“personness”や「全般的自己価値感（feeling of global self-worth）」といった概念が現れるという。「現在の自己」を多面的に、過去との対比や他者との比較においてとらえるようになることが、自己の価値づけのあり方を質的に変えられと考えられる。

＜仮説＞ 学童期中期には、a) 過去と現在、現在と将来の自己を関連づける、b) 自己の多面性をとらえる、c) 他者から見た自己、d) 能力（～が得意／不得意）に関する記述内容において質的な変化が認められ、「全般的自己」や「自己価値感」に関する記述が現れる。

Ⅱ 方 法

1. 対象：和歌山市立S小学校、および、飯田
市立K小学校の1年生～6年生 計850人

学校	特 別	1年 男 女	2年 男 女	3年 男 女	4年 男 女	5年 男 女	6年 男 女
S小学校		30 44	37 29	36 34	39 35	31 35	38 36
K小学校		31 31	32 45	37 27	37 34	37 34	41 30
計		61 75	70 74	73 61	77 69	68 69	79 66

2. 手続き：調査は、1995年12月に各クラスご

とに担任教諭によって実施された。担任教諭はA4判紙を配布し（S小学校は白紙、K小学校は片面に幅1.5cmの罫線あり）、次のように教示をおこなった。「わたしは、どんな人だと思いますか。自分について思い浮かぶことはどんなことでもよいので書いてみましょう。友だちや家族にみせるものではありませんので、自分について思い浮かぶことは何でもえんりょなく書いてみてください。もっと書きたい人は、うらを使ってもよいです」。教示は、口頭および板書によっておこなわれた。施行上の留意点として、生徒の質問に対して、教示をわかりやすく言い換えるのはよいが、どのような具体例もあげないことが確認された。クラス全員が書き終えるまで十分な時間をとって行われた（約40分）。

Ⅲ 結果と考察

1. 分析の方法

Gordon（1968）は、自己概念に関する自由記述的方法のカテゴリー・システムを整理し、① 内容、② 時制、③ 評価、④ 重要性の4点に関して整理し、検討することを提案した。本調査では「重要性」については明らかにされない。したがって、「内容」「時制」「評価」の3点について、次の2つの方法により分析が行われた。

(1) 最小意味ユニットによる分析：各児の自由記述から、「(私は) ～だ／する／した」などの構造をもった意味の最小のまとまりが1つのユニットとして数量化された。このユニット総数には、他者に関する説明（「おかあさんは～です」など）、および、解釈不能のものも含まれる。

(2) 文章の接続に留意した分析：1つの文章のなかでの接続、および、前後の文章の接続に留意し、子どもが「自己」を描出する際の発達の特徴をより明らかにすることが試みられた。

2. 記述ユニット総数および調査に対する態度からみた発達の特徴

1人あたりのユニット数について、3要因（学校・学年・性別）分散分析を行ったところ、学校、性別、学年の主効果（順に、 $F=20.52$, $F=8.22$, $F=18.65$, すべて、 $p<.001$ ）、学校と学年の交互作用（ $df=5$, $F=17.44$, $p<.001$ ）および、3要因の交互作用が認められた。下位検定を行った結果の概要は次のようであった。① S校では1年から5年までの各学年間で増加に有意差があり、5年と6年の間では減少に有意差が認められた。② K校では1年から3年まで増加に有意差がある。③ 4年、5年において、S校の記述数がK校よりも有意に多い。S校では、1年で男女差があり、女子の記述数が男子よりも有意に多い。

S校とK校の記述量の差の1つの要因として、配布された調査用紙の一面に引かれていた罫線の影響が考えられる。4、5年においてこの差が顕著であり、K校では記述量が抑えられた可能性がある。6年では、「こういうアンケートは書きたくない」「こういうのを見ると落書きしたくなる」と記述したものが2名みられた。発達の特徴とともに方法上の検討課題が示されている。

また、文章の記述のほかに絵を書いたものが、3年、4年では各9名認められた（順に、6.7%, 6.0%）。1年では2名（1.4%）、2年では3名（2.0%）、5年では0名、6年では4名（2.8%）であった。書いた文章を説明する絵を書いたのは3年、4年だけであった（計18名のうち8名）。1、2年ではキャラクターのマーク、6年では波線などの模様のなものや笑いをねらう絵であった。

3. 記述の「内容」・「評価」の観点からの分類にもとづく発達の検討

分類は、筆者を含む2人の合議に基づいて行われた。「時制」については後の4-(1)で検討するため、ここでは「内容」「評価」の観点から分類をおこなった結果を表1に示す。

① 《日常行為／慣習／習癖》《感情的志向》は全学年を通じてその割合が高い。《感情的志向》に関して、1年ではそのほとんどが「～がすき」という記述であるが、2年生からは「～がきらい」という否定的志向を織り交ぜて述べられるようになる。

② 「～ができる（できない）／得意（苦手）」など、《能力》に関する記述の割合をみると、3年以降男女差が顕著である。特に3年男子においてその割合が高いことは、梶田（1983）の結果と一致している。「得意」か「不得意」かの観点からみると、1年、2年では「得意」の記述の割合が高いが、5年女子、6年男女では「不得意」の割合が高くなっている。

子どもはどのようなことを「能力」（有能感を含む）の内容として記述するのだろうか。主な

に関する記述が具体的行動よりもむしろ抽象的になり、

内容分類	学年 性別 女子数	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
		男 246	女 357	男 294	女 359	男 384	女 383	男 591	女 512	男 515	女 576	男 348	女 404
性別／名前／誕生日など		1.6	1.1	0.1	1.1	0.1	0.1	1.0	0.1	1.4	0.0	0.1	0.1
所有物／飼育動物		0.0	0.1	0.1	0.1	1.6	0.1	0.2	0.2	0.0	0.1	0.1	0.0
家族／友だちの有無		0.0	1.4	0.1	3.1	2.3	0.1	0.1	0.1	0.1	0.2	0.1	0.1
身体的特徴／体質など		5.3	1.7	4.1	2.5	6.5	7.3	5.9	5.9	4.3	3.3	5.7	3.6
日常生活 （肯定的） （中性的） （否定的） ／習慣		7.7	6.7	5.8	5.0	6.5	6.5	4.9	3.5	3.5	4.2	4.0	4.3
		14.6	14.6	9.2	6.4	14.3	8.4	9.2	9.3	9.5	12.2	9.8	10.8
		3.7	5.6	4.8	8.6	8.6	8.8	10.0	11.2	12.2	10.2	8.9	12.7
小計		26.4	27.2	20.1	20.0	29.4	24.2	23.8	15.2	25.6	26.7	22.7	27.8
感情的志向		27.2	23.5	29.0	26.5	16.1	24.0	18.8	18.0	19.4	21.7	15.2	13.9
		—	—	—	—	—	0.1	0.1	0.0	0.0	—	—	0.0
		0.2	1.4	4.8	3.1	3.9	6.0	3.4	4.0	7.4	3.8	5.7	4.7
小計		27.4	24.9	33.8	29.6	20.0	30.1	22.3	22.9	26.8	25.5	20.9	18.6
能力		11.0	10.1	12.0	12.0	10.7	6.6	8.3	5.7	9.9	0.3	7.6	2.2
		—	—	—	—	1.3	0.0	0.0	0.1	0.0	0.0	—	0.0
		5.3	7.6	7.1	8.6	13.8	9.4	10.8	5.9	7.2	7.5	10.9	8.4
小計		16.3	17.7	19.7	20.6	25.7	16.0	19.1	13.4	17.3	8.2	18.5	10.5
自慢／誇り		—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.1
性格／ 心理的特徴		5.3	3.6	4.1	6.7	3.6	2.8	3.0	5.3	2.5	3.8	7.2	6.9
		0.2	1.1	2.4	3.9	4.2	4.7	1.9	5.2	3.7	5.6	3.7	8.3
		3.7	6.7	6.5	7.0	3.4	6.7	4.7	7.8	4.1	9.0	11.2	13.0
小計		9.2	11.4	13.0	17.6	11.2	14.2	9.6	16.9	10.5	18.6	22.1	28.0
将来の夢／職業		—	0.0	1.7	2.2	0.1	0.0	0.0	0.1	0.1	0.1	0.0	0.0
自分についての疑問 考察		—	—	—	0.1	0.1	1.6	—	—	—	—	—	—
		—	—	—	—	—	—	—	—	0.0	0.1	0.0	0.1
その他※（おしゃべりなど）		3.7	3.1	5.1	3.1	2.9	4.0	1.0	1.6	1.0	3.7	0.2	1.8

表2-(a) 「能力」(～が得意/苦手)の内容分類-主なカテゴリーの割合(%)

主な 内容分類	学年		1年		2年		3年		4年		5年		6年	
	性別 ニ対し	男女	男 40	女 65	男 56	女 75	男 99	女 61	男 100	女 64	男 90	女 62	男 67	女 33
体育の活動			22.6	29.2	28.6	29.3	29.3	29.5	31.0	25.0	33.3	24.2	31.3	9.1
教科			15.0	13.8	12.8	34.7	26.3	32.8	33.0	29.7	11.1	32.3	25.4	33.3
頭いい/天才/頭悪い			15.0	4.6	26.5	14.7	7.1	4.9	8.0	6.7	11.1	4.8	17.9	15.2

その他：習いごと、絵、字、歌、料理

表2-(b) 「能力」の記述表現にみる学年・性別特徴(表2-(a)のカテゴリ一外)

1年	男子 女子	虫や動物を飼うこと／「作ること」 手伝い（お風呂洗い、玄関はき、掃除）／「妹の面倒みること」 ／「学校はちょっとむずかしい」／「本読み気持ちこめてよめない」
2年	男子 女子	「なんでも思いつく」／「いろいろ分かっている人」／「何でもやればできる子だと思う」 手伝い、掃除／係の仕事
3年	男子 女子	「なんでもまんべんなくできる」／「友だちとなかよくできる」／記憶力 書き（「字はやればうまい」）／「連絡帳書くときは下手」）／「苦手なことはあまりない」 ／「ときには「私で天才」と思うこともある」／「すぐに友だちができる」
4年	男子 女子	「ヘタだけど好き」4名／「友だちとなかよく（ケンカしてもすぐに仲直り）できる」2名 「私ですごいと思う時がある」／「の前では言えないけど、私ですごいと思うときも あればダメだなあと思うときもある」／整理整頓／器用
5年	男子 女子 女子	「リーダー的なこともやりこなせる」／「何でもできてすごい男だと思う」／肩たたき ／「何をやってもあまりできない」／「けっこう優秀な人だと思う」／整理整頓／記憶力 ／「平均よりはだいぶ体力がある」／初対面の人とも仲良くなる 女子「得意なこといろいろある」／友だちをすぐにつくれる／初対面の人とすぐに仲良くなる
6年	男子 女子	「ほとんど特技がない」／器用 「得意なのはない」／不器用／「人前で話すのが苦手」／「初対面の人と話すのができない」 ／「人を楽しませることができ」

その領域が拡大するという Harter (1986) の説は本調査の結果においても示されているといえる。

文章の接続に留意してみると、「不得意だけれども好き」「サッカーがヘタ。だけど大好き」などという記述が4年にみられることが明らかになった。ネガティブな側面を感情的に価値づけるという「自己」の特徴として注目される。

③ 「評価(的な調子)」の観点からみると、《日常行為／慣習／習癖》に関しては、2年女子および3年以降では、「よくないこと」というニュアンスで記述されている割合(表中では〈否定的〉と表現)が肯定的記述の割合よりも高い傾向が認められる。《性格／心理的特徴》については、例えば、「やさしい」「思いやりがある」という記述は〈肯定的〉とし、「やさしくない」「思いやりがない」は〈否定的〉に分類した。しかし、「やさしくない」ことが、子ども自身の「評価」として「否定的」なものであるとは限らないことに注意しておく必要がある。

④ 相対的割合は少ないが、2年女子、3年男女において、「なぜ私(ぼく)は～するのかな／だろう」という《自分についての疑問》とも言えるべき記述がみられた。「私はなぜ目が見えるのかと思う」(2年女子)、「どうしてぼくはプラモデルをすぐ買うんだろう」(3年男子)、3年女子では、「お手伝いをする」「弟のめんどろをみる」の後に「私はやさしいかどうかわかりません」、「どうして私はそんな子になっているのだろう」などの記述があった。このような「疑問」表現は、発達の意味とともに方法上の課題を提起するものとして後で考察する。

4. 学童期中期における自己概念の質的变化に着目して

次に、Harter (1983) が青年期の自己形成における重要な焦点としてあげた3つの意識：(a) 時間をこえた自己の連続性、(b) 場面や役割をこえた自己の統一性、(c) 自己についての自己の概念と他者がいざそれとの相互性に関する認識、および、(d) 「全般的自己」や「自己価値感」の出現という観点から、先に述べた仮説にもとづいて発達の検討をおこなう。

(1) 「(a) 時間をこえた自己の連続性」の観点からみた発達の变化

時間的な回顧・展望に関する記述を分類し、自己に関するユニット数に対する割合を示したのが表3である。《未来への展望》のうち、「～になりたい」「～したい」という記述は〈願望〉に、「～するつもり／しようと思っている」「～していきたい」等は〈意志〉に分類された。

総数に対する割合は高くないが、発達の变化としてみると、1年女子、2年男子で《過去の自己》(過去の経験・自己規定)に関する記述の割合が高い。《自己の時間的变化》の記述は、3年女子、4年男子、5年男子でその割合が高く、他の学年では低い割合となっている。縦断的な作文資料の分析による守屋ほか(1972)の研究では、自己の認識が「現在の自己の認識」から始

まり、ついで「過去の自己の認識」「その結果、変化するものとして自己を認識」できるようになることが明らかにされていた。本調査の結果においても、

表3 《過去の自己》《自己の時間的変化》《未来への展望》に関する記述の学年性別割合(%)

分 類	学年性別 記述ユニット数	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
		男 212	女 305	男 272	女 347	男 372	女 350	男 487	女 435	男 444	女 481	男 314	女 359
過 去 の 自 己		1.4	3.6	3.3	1.7	1.3	1.7	1.6	1.1	1.8	0.8	0.6	0.8
自己の時間的変化		—	0.7	1.1	—	0.8	1.5	1.3	1.6	1.1	0.8	0.0	0.0
未 来 の 展 望	願 望	1.4	2.6	2.9	8.9	4.8	3.4	5.7	2.3	1.1	3.1	0.1	1.1
	意 志	—	2.6	0.1	1.2	1.3	2.9	2.9	2.5	1.8	1.9	1.9	1.4
	将来の予定・不安	—	—	0.0	0.1	0.0	0.0	0.1	—	0.1	—	0.1	—

このような順序性が想定される。そこで、《過去の自己》(過去の経験・自己規定)、《自己の時間的変化》、《未来への展望》(願望、意志)の順で、記述内容および記述のされ方から発達的な変化について検討する。

① 《過去の自己》(過去の経験・自己規定)の内容の分類をおこなったところ(表4参照)、「～した」「～して～だった」という過去の経験を表すものと、「～の時(の自分)は～だった」という過去の自己規定とに大別された。1年では「○○と～した」のような中性的な叙述とポ

表4 《過去の自己》(過去の経験・自己規定)内容についての学年別割合
(数字はユニット数、カッコ内は%)

分類	学年 ユニット数	1年 14	2年 15	3年 11	4年 12	5年 10	6年 5
日常的(中性的)		7(50.0)	2(13.3)	2(18.2)	3(25.0)	—	—
知られ・知られ		3(21.4)	2(13.3)	1(9.1)	1(8.3)	1(10.0)	1(20.0)
知れ・知れ		3(21.4)	1(6.7)	—	1(8.3)	1(10.0)	—
悪いことをした		1(7.1)	8(53.3)	1(9.1)	4(33.3)	1(10.0)	—
くわい・くわい・悪い・悪い		—	1(6.7)	7(63.6)	2(16.7)	—	4(80.0)
過去の自己規定		—	—	—	1(8.3)	5(50.0)	—
その他		—	1 ※(a)	—	—	2 ※(b)	—

(表中) ※(a)「好きということばは一度しかつかったことがありません」
※(b)「これまでにいろんな病気や不幸にあっている」
「ぼくはあまりいい人生をあんないないと思う」

ジティブな経験とでその大半が占められているのに対して、2年では「～をしてしまった」という反省すべき経験の叙述が多いことがわかる。3年の記述に特徴的であったのは、「～して△△だった」「～だった。△△な気持ちになった」のように、経験がさまざまな感情表現をとまって記述されていることである。「頭がいいと思ってたら悪い点をとってすごくくやしかった」、「弟が生まれてもう私だけ甘えられないと思った」のように、過去のある時点までの考えや期待が「はずれた」ことに対する気持ちを述べているのも3年にみられた特徴であった。

守屋ほか(1972)も自己の行動が「内的体験」に関連づけて述べられるようになる2～3年ごろの記述に注目している。このような「自己の外と内の関連の認識をもとに」他者の内面を推し測る記述が3～4年にかけて現れると考えられている。自己の行動や考えを予測し、「～すると～になる」という関係を行動と内的な感情との関係において認識しはじめる。このような認識をすすめる過程にあるからこそ、「なぜ～するのだろうか」といった《自己に対する疑問》の記述が2年、3年ではみられるのではないだろうか。

表中※(a)のように「～したことがある／ない」という表現が、2年の女子に3名、3年男女各1名、4年、5年に1名ずつみられた。5年の※(b)の記述も含めて、過去から現在までの時間が

連続的なものとして認識され、そこに自己の経験が位置づけられていることが示唆される。

② 次に、《自己の時間的変化》に関する記述について、内容面および記述の仕方の2つのから分類をおこなったものを表5に示す。内容の分類をみると、主に身体運動面の技術の向上をあげるものが多いことがわかる。4年では、「宿題前は家の人に言われてやっていたけど、この

表5 《自己の時間的変化》内容の学年別割合および記述の仕方からみた発達的特徴
(数字はユニット数、カッコ内は%)

学年 ユニット		1年 2	2年 3	3年 9	4年 16	5年 9	6年 2
内容 の 分 類	技能の向上	—	2(66.7)	5(55.6)	8(50.0)	3(33.3)	—
	身体的変化	—	—	1(11.1)	—	2(22.2)	—
	行動上の変化	2(100)	1(33.3)	1(11.1)	6(37.5)	2(22.2)	1(50.0)
	心理的な変化	—	—	1(11.1)	2(12.5)	2(22.2)	1(50.0)
	その他	—	—	※(a)	—	—	—
記 述 の 仕 方	要因との関連で記述 (～して/はらに～など)	—	1(33.3)	2(22.2)	5(31.3)	2(22.2)	1(50.0)
	感情表現を伴うもの	—	1(33.3)	4(44.4)	1(6.3)	—	—
	明確な対比表現あり (～のとちゅう、～ゆえに)	—	—	4(44.4)	4(25.0)	3(33.3)	2(100)

※(a)「一年のころなかなはずれにされて悲しかったけど、今はなかよしでうれしい」

ごろは自分でやるようになった」のように、行動上の変化を述べるものが相対的に多い。3年から6年までにみられる「心理的な変化」は、「おにごっこイヤと言っていた。でも、みんなとやって好きになった。よかった」(3年)のように、感情的な志向に関するものである。

記述の仕方について、3つの観点に着目してその該当割合をみたところ、《過去の自己》(過去の経験・自己規定)と同様に、3年では自己の変化についての感情表現がそえられることが特徴としてあげられる。また、「てつぼう、最初はぜんぜんだめだったけど練習したらかるくまわれるようになった」「野球をやり始めて体力がついてきた」のように、自己の変化をその要因との関連で述べるものが2年以降みられる。「～すると～になる」ということが、「自己の外と内の関連の認識」とともに、連続的な時間の認識のなかで「自己自身の変化」としても捉えられるようになると考えられる。そのことが「うれしいこと」「よかったこと」として述べられる。

注目されるもう1つの変化は、3年以降、「過去の一時点」と「今」との明確な対比のもとに変化を捉える記述がみられるようになることである。先に、「可変的な自己」の認識から「不変性をもつ自己」の認識にいたる過程について考察したように、ここでも、過去と現在の対比が厳密になされていく過程において、「変化するところの自己」とともに「変化しないところの自己」が認識されてくるのではないだろうか。

守屋らは、このような対比において過去の自己が「現在の自己の認識の基準として機能」するようになり、その過去の自己を明確に認識した結果がまた、現在の自己の認識のための基準として機能するようになると述べている。ここに至って「自己の認識は静的な認識から動的な認識へと変わる」とする。5年でみられる「小さいころは病気がちだった」という記述は、このように明確に認識された過去の自己規定であると考えられる。

③ 《未来への展望》(願望・意志)のうち、表6の「願望」の内容をみると、〈将来の夢・職業〉についての記述の割合が、2年と5年では高いことが示されている。5年では、「～になり

たい。だから今～している」のように続けて記述したものが9名中3名いた点が2年と異なる。将来との関連において現在の自己のあり方が吟味されていると言える。

〈学力・技能面〉についての願望は、1年から4年まで概して高い。「～をになりたい」という記述は1年と2年のみにみられたが、2年では「プールになりたい。泳ぎが上手になるから」など理由を述べている点が1年と異なる。「スイミング習いたいのに、泳げないからだめと言われる。だから習うんじゃないか!」と、親の説得理由の矛盾をつく怒りの記述もみられた。同じく2年女子の記述に、「勉強をえらくなってい学校に行きたい。もし行けたらしっかりきびしくおこられてもちゃんと勉強して大人になっても自分の人生をやっていききたい。大人になってもおしゃれをしたくない」というものがあつた。「～すれば～できる」「～のためには～する必要がある」という認識の獲得によって子どもは、そのような構造をもった他者の論理を理解し、「きびしくおこられる」ことに耐える「力」をも生むのだろうか。

〈性格・心理面〉の記述例をあげる。「自分がかawaiiとかやさしいとかじゃなくて人をつなぎあえる心とかあいしあえとか私はそんな人になりたい」(1年),「自分のことを信じたいけど…だめです」(2年),「自分のやりたいことはすぐにやっていける人になりたい」「自分ではないすごいとりえが1つあった

らいいのにと思う」(3年),「大きくなったら今の自分よりいい人になりたい」(3年・5年)。1年の記述からは,「自分がかawaii」とは,「やさしい」とはどういうものかを問うていくことの必要性が示唆される。2年以降,より具体的に自己の内面をとらえたり,「今より」という比較の表現を用いたりするものがみられる。

表6 《未来への願望》「願望」の学年別割合(数字はユニット数、カッコ内は%)

分類	学年 ユニット	1年 11	2年 39	3年 30	4年 38	5年 20	6年 6
将来の夢・職業		1(9.1)	14(35.9)	2(6.7)	2(5.2)	9(45.0)	2(33.3)
学力・技能面		3(27.3)	7(17.9)	8(26.7)	9(23.7)	—	—
欲しいもの・娯楽・趣味		2(18.2)	3(7.7)	3(10.0)	10(26.3)	1(5.0)	—
身体面		—	2(5.1)	2(6.7)	3(7.8)	—	—
非現実願望		—	—	3(10.0)	2(5.3)	1(5.0)	—
数くしほい/ざつた		3(27.3)	3(17.9)	1(3.3)	1(5.8)	2(10.0)	—
行動・挑戦		1(9.1)	7(15.4)	6(20.0)	6(15.6)	5(25.0)	2(33.3)
性格・心理面		1(9.1)	2(5.1)	3(10.0)	3(7.8)	2(10.0)	2(33.3)
その他		—	1 ※(a)	2 ※(b)	2 ※(c)	—	—

(表中) ※(a) 「大人になってもおしゃれしたくない」
 ※(b) 「お父さんとお母さんに死んでほしくない。地球のみんなに死んでほしくない」
 「みんなと家族と大好きな人たちとわらっていたい」
 ※(c) 「背の高さとかくつ、みんなと同じになりたかった」
 「席がえ〇〇くんとなった。またなりたと思う自分です」

表7. 《未来への願望》「意志」の学年別割合および記述の仕方からみた発達の特徴(数字はユニット数、カッコ内は%)

	学年 ユニット	1年 8	2年 6	3年 15	4年 25	5年 17	6年 11
内容の分類	学習活動	4(50.0)	3(50.0)	6(40.0)	7(28.0)	3(17.6)	1(9.1)
	運動技能	1(12.5)	—	2(13.3)	4(16.0)	—	—
	身体面	2(25.0)	—	1(6.7)	—	1(5.9)	—
	生活習慣	1(12.5)	2(33.3)	2(13.3)	5(20.0)	3(17.6)	2(18.2)
	対人行動	—	1(16.6)	1(6.7)	4(16.0)	6(35.3)	—
	性格・心理	—	—	2(13.3)	4(16.0)	2(11.8)	7(63.6)
	その他	—	—	2 ※(a)	1 ※(b)	2 ※(c)	1 ※(d)
記述の仕方	これらもする／もっとする	5(62.5)	4(66.6)	1(6.7)	3(12.0)	2(11.8)	1(9.1)
	否定的現状と離れ対比	1(12.5)	2(33.3)	6(40.0)	10(40.0)	11(64.7)	10(91.0)
	目標—手段の明確化	1(12.5)	—	2(13.3)	5(20.0)	5(29.4)	1(9.1)
	(～して～なようになりたい)	—	—	—	2(8.0)	—	2(18.2)
	努力の結果と葛藤	—	—	—	—	—	—

※(a) 「自分の性格をまた家族の人と話したいと思っています」
 「アイドルになれるかもしれない。がんばろぞ」
 ※(b) 「これからは努力して勉強もしてえらい子やがんばる子になろうと思う」
 ※(c) 「くせを直してふつうに育っていききたいと思う」
 「人生のまだちょっとしか生きていないんだ。がんばろぞ」
 ※(d) 「今の自分は悪いと思っていて、でも悪いことは楽しいからやってしまつてやめたいと思ってもやってしまつてわるいと思う」

また、「だめなところをおしたいけど…やっぱりだめ」「(短所をあげて) 友だちがうらやましい」(4年)、「みんなにいい人と思われたい」「自分の短所を長所にむすびつけられるといいなと思う」(6年)という記述がみられた。4年以降、否定的とみられる側面を何とかしたいという願いが、(a)現時点での努力において「だめ」と捉えられることもあれば、(b)友だちへの羨望となることもあり、また、(c)時間的な展望のもとに今後への期待として位置づけられることもあることが示されている。

表7の「意志」に関する記述内容をみると、4年までは「勉強／漢字／テストをがんばっていく」といった学習活動に関する記述が多い。2年以降、「すぐに暴力をふるう。なおさなきゃとと思っている」(3年)「(はずかしがりであることを説明した上で) だから、ならないように少し努力している」(4年)のように、対人行動や性格・心理面での改善をめざす記述がみられるようになる。6年ではその割合がとくに高い。

「意志」に関して、記述の仕方について分析を行ったところ(表7下部)、1年と2年では、「宿題もっとがんばる」、「弟／妹の面倒をいっぱいみるようにがんばる」のように、現状をふまえて「“これから／もっと”～する、がんばっていく」という表現が特徴的であった。3年生以降、このような記述に加えて多くなるのは、「肯定できない現状」と明確に対比するかたちでその「改善」に向けて努力する姿勢を示すものである。「テストが苦手。もうちょっと練習したいと思っている」「さかあがりができない。できないと思わないでできると思ってやっていく」「勉強ができない。みんなにたどりつけるようにがんばって努力したい」「勉強しないとりっぱな大人になれないから勉強する」「私の悪いところよりいいところをもっとさがしていきたい。さがそうと思っている」。注目されるのは「～して～になるようにしていく」のように、目標とそのための手段や方法が述べられている点である。自己の考え方そのものを変えていこうとするものや、「努力」ということばを用いて意志を表明するものも4年ではみられた。

以上の結果から、本調査では、Zazzo (1969) の研究で示された第3段階；下・上の年齢を同時に比較して自己を価値づけ、精神的特性、自由・自律に対する確信によって過去と自分との質的違いを判断するという特徴が学童期中期以降に認められるといえる。6年では、「今の自分は悪いと思っていて、でも悪いことは楽しいからやってしまっちゃめたいと思ってもやってしまっちゃ悪いと思う」「ヘンな性格だけど、自分の性格をなおせない。なおしたくないと思っている。けどー(消去の跡)」のように、自己を評価し、それに基づいて努力しようとする意志をもちながら、現実生活において葛藤していることが伝わってくる記述がみられた。6年の記述では、目標－手段が明確にされた記述が少ない。これは、改善の目標が心の内面の問題にもむけられるようになり、そのための手段や方法の探求を新たな課題としはじめるからではないだろうか。

(2) 「(b) 場面や役割をこえた自己の統一性」の観点からみた発達的变化

「時や場面によって異なる／同じ自己」を描出していると判断される記述を行った子どもの割合を表8-(a)に示す。男女ともにその割合が高くなるのは4年以降であることがわかる。しかし、1年、2年でも時によって異なる自己を捉えた記述がみられる。そこで、記述内容および記述の仕方の面から分析をおこない、その発達的特徴を表8-(b)に整理した。

1年、2年の4名では、「対比」、

あるいは全体としての規定の後で異なる場合を「限定」

するという方法で「可変的な自己」

が描出されていた。

3年以降もこのよ

うな記述はみられ

るが、3年から現

れるのが「具体的

場面を伴う対比」

による描出である。

これは、異なる行

動や態度を、場所

や具体的な場面の

表8-(a) 「時や場面によって異なる／同じ自己」を記述した人数割合：()内は%

1年		2年		3年		4年		5年		6年	
男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
61	75	69	79	73	61	76	75	70	69	79	66
—	1	2	1	—	4	6	10	4	13	7	11
—	(1.3)	(1.4)	(1.3)	—	(6.6)	(7.9)	(13.3)	(5.7)	(18.8)	(8.7)	(16.7)

表8-(b) 「時や場面によって異なる／同じ自己」の記述内容からみた発達的特徴

1年	2年	3年	4年	5年	6年
<p>(対比)</p> <p>「やさしいときはやさしくて、わるいときはわるい」</p> <p>「ときどきやさしくて、ときどきおこるかもある」</p> <p>(場面限定)</p> <p>「おこりっぽう。だけど自分より小さい人にはやさしい」</p> <p>「やんちゃ。でも知らない人にあると少しだけおとなしい」</p>					
<p>(具体的な場面を伴う対比)</p> <p>「学校では心のやさしい人ではない。家ではちょっとやさしい人」など</p> <p>(3～6年では22.0%)</p> <p>「自分より順のいい人や年上の人には甘えやすい」など (同上 9.1%)</p> <p>(家と学校での違いを記述した後で)</p> <p>「ふしぎな子だと思う」(4年男1名)</p>					
<p>(多面的な「性格」)</p> <p>「家の外と中では性格がぜんぜんちがう」</p> <p>「家と学校では性格を使いわけている」</p> <p>「人によって態度がちがう」</p> <p>「少し悪いとおもうが、いい面もあると思う」など</p> <p>(4～6年生では25.8%)</p> <p>「家でも学校でも同じ性格だ」(6年1名)</p> <p>(自己との対話)</p> <p>「今の自分は2人いると思う」(4年1名)</p> <p>「2じゅうじんかくだとおもう」(4年1名)</p> <p>「人にはきびしいが自分にはあまい方」(5年2名)</p>					
<p>※()内%は当該記述数における割合</p>					

対比において述べるものであり、3年～6年の範囲では22.0%がこのような記述で占められている。4年からみられはじめるのが、対比的な場面をつなぐものとして「性格」や「態度」ということばを用いた記述である。「面」「ところ」ということばが、「性格」のある側面として用いられる。ここで「性格」という概念は、「使い分け」ることができる可変的な、具体的な場面から抽象された総体的なものとなっているとみられる。自発的にこのように「可変的な自己」が描出されるのは、そこに場面が異なっても一貫する「自己」が捉えられているからにほかならない。6年男子では「家でも学校でも同じ性格だ」という記述がみられた。

ワロン (Wallon, H) は、7歳ごろから、事物や人物が、「さまざまな絶対的な断片」であることをやめていき、「範疇の網」が形成され始めるとした。子ども自身の「活動それ自体も範疇の位相」にはいり、「関係の多様性から、子どもは、周囲の事情にともなって自分も変わるとい

うことと同時に、状況が変わっても自分は一貫してかわらないということを知るようになる」とする。また、Wallon (1942) は、子どもが「大ざっぱな対比」からはじめて、対比関係を「ますますこまかく弁別する」ことにより、そうした「質的対立」からそれとは「正反対のもの」である「カテゴリー」(範疇) が生まれてくるという認識過程について述べている。学童期中期にかけて、自身の異なる行動や態度を対人関係や具体的な場面の対比において捉えるようになり、その対比が多様に厳密になっていく過程において、そこに一貫する「自己」を抽出していくものと考えられる。

さらに、4年と5年の女子でのみみられたのが、「人にはきびしいが自分にはあまい方」(4年5年2名)、「2重人格だと思う。人の前ではいい子だけど、心の中ではいやだか思っている」(4年女子)といった記述であった。これらの記述は、「自己」が「他者」との対比において「可変的な自己」を反省的に捉えていることを示すものといえる。

(3) 「(c) 自己についての自己と他者からみた自己の相互性」の観点からみた発達の変化

他者から見た自己が認識されていく過程を明らかにする1つの方法として、「他者から言われていること」について述べられた記述も含めて分析をおこなった。その結果を表9に示す。

表から、他者から言われることが記憶され、自己の描出において記述されることが1年でもみられることがわかる。一方、「～と思われている」という表現は6年女子のほかではほとんど用いられていない。3年以降、

表9 他者から言われていること／「他者から見た自己」を記述した人数

人数	1年		2年		3年		4年		5年		6年	
	男 61	女 75	男 69	女 79	男 73	女 61	男 76	女 75	男 70	女 69	男 79	女 66
「～と言われる」 (呼ばれ方) ・具体的行動 ・身体面 ・技能 ・行動/心理面	1	2	(2)		1 1	3		2 3	(2)	(1)		
		* 2	1	* 2 1		* 4	* 1	* 3	* 5	1 5	1	* 6
「好かれている」 「きらわれている」	1		1	2 1			2	2		2		2
「自分では～と思う」 「～と思われている」 (性格/心理面)				* 1			1	1	1	1	※(b)	1 * 5
他者に 他者と 同意 対比	1		2		1		1	1	2 ※(a)			1 7

表中*印：他者の考えに同意/対比の記述があったもの

※(a)：「自分で思っているだけで他の人にはそうじゃないって言われるかもしれないけど～」

※(b)：「他人からみたらバカだと思うでしょう」

行動や心理面に関して「～と言われる」というかたちで記述するものが多くみられるが、5年をのぞくすべての学年で男女差があるとみられる。

文章の接続に留意して分析した結果、3年以降、他者から「～と言われる」ことに対して、「自分はそうは思わない」と続けて述べるものに注目された。4年以降にみられる「自分では～と思う」という表現は、他者と自分の考えや評価を対比している記述であると考えられる。6年の女子の記述例は、「こわい性格と思われているらしいが、自分ではそんなつもりはないしそう

は思わない」「友だちから強いと言われるが、私の心はそんなに強くない」というものであった。
表中※(a)や※(b)のように、他者の考えや評価を意識した記述が5年、6年ではみられた。

「他者から見た自己」と「自己から見た自己」との相違が述べられることと関連して、5年、6年では、表9のような記述以外に、他者の視線や評価、感情が意識された自己を描出するものが目立つようになる。表10-(a)・(b)ではそうした傾向が示されている。表10-(b)では、とくに5年の男子が「ウケ」をねらう、「笑う」という行動において、「みんな」を参照しながら行動している自己を対象化していることが示されている。また、表10-(b)の記述の仕方

表10-(a) 他者の視線・評価・感情が意識された自己を記述した人数割合 (%)

1年 男 61	2年 男 69	3年 男 73	4年 男 76	5年 男 70	6年 男 79
女 75	女 79	女 61	女 75	女 69	女 66
—	—	1 (1.4)	1 (1.2)	7 (10.0)	9 (13.7)

表10-(b) 他者の視線・評価・感情が意識された自己の記述例

3年 男子	「ヘンな顔と思う。友だちもそう思ってるんじゃないか」
4年 男子 女子	「友だちにいやな印象をのこしてしまうことがある」 (突然クセを直す) 「友達へんに思うんじゃないか」
5年 男子	「みんなが笑ってくれるとうれしい」 (2名) 「いつもみんなを楽しもうと考えている」 「誰かが困っているときみんなにつられて笑ってしまう」 「人に怒られているとき笑ってしまう」
5年 女子	「友だちが怒らないようにがんばっている」 「人が笑ってくれるとうれしい」 「好かれているか気にしている」
6年 女子	「～と思われているかも。気をつけているのに」 (3名) 「知られるのがこわくて1人で行動できない」 「かげのうすい存在」 「人をきずつけているかもしれない」 「みんなにいい人と思われたい」

に着目してみると、3、4年では、自分の考えや行動の後に、「友だちがどう思うか」が述べられているが、6年の女子では「他者から見た自己」の後に、自分の考えや行動が反省的に述べられている。このような記述順序の「逆転」、認識上の転換がこの時期におこなわれることが示唆される。

これらの結果は、学童期全体からみると相対的に5、6年では、① とくに女子において、「他者から見た自己」と「自己から見た自己」とのズレや相違に注目する傾向が強く、② 男子においても、「みんな」という集団としての「他者」の評価や感情が意識化され、それを参照枠として行動している自分が捉えられていることを示すものである。

女子では、「今の自分は2人いると思う」のように、「対他者」との対比において「可変的な自己」が反省的に捉えられたり、「他者から見た自己」と「自己から見た自己」との相違が述べられたりする。このことは、高学年女子の「私的グループ」の形成と関連があると考えられる。

「私的グループ」は、「グループの意志・行動に同化」し、「自分自身で意志・行動の決定ができない」(浅井, 1990)という特徴をもつ。「友だちに頼まれたことを断りきれないのが悪い所」「言いたいことを相手に言えない」という記述が5、6年の女子6名にみられた。「グループの意志・行動に同化」していることが反省的に捉えられていることがわかる。このように自己を対象化しながらも「同化」せざるを得ないことが、自己を内省する契機となると考えられる。

(4)「全般的自己」および「自己価値感」の出現について

1年から6年までの全記述の中から、自己を「全般的」とらえたもの、あるいは、それに対して評価、価値づけをおこなっているとみられる記述をすべて取り出したものを表11に示す。

小学5年、中学1年、中学3年を対象とした遠藤(1981)の調査研究では、中学生において自己に対する非受容傾向が強まることが明らか

表11. 自己についての総括的な表現・全般的自己価値・自己受容に関する記述

1年	「すごい人」「いい人と思う」(男子) 「ふつうの人」「ちょっと悪い人」(女子)
2年	「ふつう」(男子3名、女子2名)「世界で100番目にふつう」(男子) 「そんなにへんな人でもない」「性格が悪い」(男子)
3年	「ふつうの人」「へんな人だと思う」「とても悪い」(男子) 「自分でへんな人と思う」「自分の性格が自分でよくわからない」(女子) 「役にたたない私」(女子)
4年	「変わったタイプ」「悪いところがいっぱいある人」(男子) 「私ってすごいと思うことがある」(女子2名) 「はっきりしないタイプと思う」「友だちが私となかよくするのがふしぎ」(女子) 「あまりいい人間だとは思わない」「自分は最低と思う」(女子) ※(ネガティブな面をあげた後で) 「こんなこともあるけど、ぼくはいいと思います」(男子) 「この自分が好き」「私はこんなのだけで自分が好き」(女子) ※「落ちこぼれでも友達がいるからまだまし」(男子)
5年	「何でもできてすごい男だと思う」「けっこう優秀な人だと思う」 「なにやってもあまりできない」(以上男子) 「自分のことがよくわからない」(女子) ※「自分にはなにもいいところはない。でも友達がいるからそれは別にいい」(男子) ※「へんな性格だけど、自分の性格をなおせない。なおしたくないと思っている」(女子)
6年	「けっこういいやつ」「わる」(男子) 「ゲームしか能のないアホ」「ほとんど特技がない」(男子) 「自分をすいてくれる人がいるのはうれしいけど、こんな自分でいいのかなと思う」(男子) 「自分で自分のことがきらい」(男子) 「自分がどういふ人かわからない」(女子2名) 「知らない人の前にいくと自分でなくなる」(女子) ※「勉強はかどらないけどスポーツ好きだからいい」(男子) ※「へんな人と思う。これも1つの長所かもと思うけどやっぱりヘンと思う」(女子) ※(ネガティブな面をあげた後で) 「でも自分が好き」(男子) 「でも私はこんな自分が好き。わがままや短気でもいいんじゃないかなーと思う」(女子)

にされている。本調査では表6に示されるように、「自分は最低と思う」「自分で自分のことがきらい」という記述が4年、6年でみられた。

しかし、文章の接続に留意して分析を行った結果、こうした非受容傾向の現れと同時に注目すべき点が見出された。表中※印をみると、これらの学年において、ネガティブな面をあげた上で「でも、こんな自分が好き／いいと思う」という自己受容が行われていることがわかる。「へんな性格」や「わがまま」「短気」はなおすべきものかもしれない。けれども、それで「いいんじゃないか」「1つの長所かも」しれない。直せないし、また「なおしたくないと思っている」。このように「否定的」とみられることを把握した上で「否定」して自己受容することもまた、学童期におこなわれるという可能性を見落としてはならないであろう。

また、「落ちこぼれでも友達がいるからまだまし」のように、自己のネガティブな側面を他のポジティブな側面と対置して評価を行っている記述もみられた。4年の記述では、自己受容の程度はそれほど高くないが、6年の記述では、積極的に自己受容する姿勢が明らかである。

全般的自己評価を含めて、自尊感情(self-esteem)は、個々の評価の単純な加算モデルによって説明され得るものではない。たとえ自分をポジティブな側面で記述しても、自尊感情の高さと

は有意な相関はみられないことが大学生を対象とした調査で明らかにされている (Moretti & Higgins, 1990)。本調査から、学童期なかばごろから、個々の行動や特性に評価が加えられるとともに、ある側面や領域が、「価値」として相補的な関係におかれはじめることが示唆される。「否定的」とみられることの集合が「否定」され、全体として自己受容されたり、ある側面と他の側面との「補償操作」が行われたりする。こうしたことは、表面的な類似性や数量によっては比べることのできない「価値」が捉えられてはじめて可能になる。1年、2年では「すごい人」「へんな人」という記述がみられた。これは、「多面的かつ不変性をもつ自己」の認識がまだ不確定であるがゆえに「全般的」に自己をとらえた表現であると考えられる。自己の多面性が認識され、自己のうちに自己による価値づけをおこない、さまざまな側面を対置させながら、全体としての自己価値感をそなえはじめると考えられる。

IV 総合的考察

1. 学童期中期における「自己」発達の質的变化

調査結果の検討をおこなった学童期中期ごろの質的な変化を整理すると次のようになる。

a) 自己の時間的变化が認識され、「現在の自己」が将来との対比においてとらえられるようになる：自己の時間的变化が認識される過程において、過去の自己が現在の自己の認識の基準として機能するようになる。「前は～だったけど、今は～」のように、明確な対比において自己の時間的变化が描出される。また、「～して～になる／できるようにしていく」「～になりたい。だから今～している」という記述に示されるように、過去との対比においてとらえられる「現在の自己」は、将来との対比においてどうしていくべきかが考えられるようになる。

b) 場面によって異なる「可変的な自己」の認識から「多面的かつ不変性をもつ自己」が認識されるようになる：a) のようにとらえられる「現在の自己」はまた、よい面もわるい面もあわせもつものとして認識されるようになる。女子では「今の自分はふたりいると思う」「人にはきびしいが自分にはあまい方」のように、「可変的な自己」を反省的にとらえる記述がみられる。

c) 「他者から見た自己」が「自己から見た自己」と対比的に認識されはじめる：自己の行動や考えに対して、他者がどのように思うかが推測される。「自分では～と思う」、「他人からみたら～だろう」のように、自己を描出する際に他者の考えや評価が考慮されるようになる。

d) コンピテンスの領域が変化、拡大し、「全般的自己」があらわれる：「能力」として記述されるもののカテゴリー化がすすみ、「自己とはなにか」が問われはじめる。自己のある側面や領域が他のものと対置されるなど、自己による価値づけがおこなわれるようになる。

オルポート (Allport, G. W) は、学齢期において「彼は新しい力、人格の新しい面を意識す

るようになる」として、「固有我」(proprium)の様相の1つ:「理性的な対処者としての自己(rational agent)」の発生を位置づけた。反省的、抽象的な思考を行うようになり、「かつては考えた」のであったが、「今や考えることについて考える」ようになるとする。本調査の4年では、「さかあがりができない。できないと思わないでできると思ってやっていく」、「私の悪いところよりいいところをもっとさがしていきたい」という記述が見られた。自己の「考え方」について反省し、それを律していこうとする。これらは、オルポートの説を支持するものといえる。

以上のような質的变化をとげていく過程において、子どもの自己変革への要求の様式が「変革」ととげていくと考えられる。「過去の自己」や「他者から見た自己」との対比に基づいて「現在の自己」のあり方がとらえられるようになることで、要求の内容が変革される。さらに、自己を変えたいとねがう自己が対象化され、自己の思考そのものが変革の対象とされるようになることで、要求の形式が変革されるのである。その結果、“～のようになりたい”という将来的な目標の実現に向けて、そのために自己がとるべき手段や方法を自ら考えはじめる。「ケーキやさんになりたい。だから今いろいろつくってる」(5年)という記述は、このように目標と手段との関係がとらえられていることを示すものといえる。

筆者はこのような意味において、学童期中期が「自己」形成において1つの重要な質的な転換をなしとげていく時期であると考ええる。思考を反省の対象とする「自己」の形成は、活動の結果を思考レベルで予測し、それとの関係において結果を反省することを可能にする。「他者から見た自己」の認識にもとづき、「みんな」の中でどのように行動すればよいのかを考えるようになる。その行動の結果が、他者の内面の推測を含めて反省的に認識される。また、「～して～になった」という自己の時間的変化の認識が、思考を反省の対象とする「自己」の形成によって、「～して～していく」というような自己の時間的展望を可能にしていく。つまり、将来の目標に向けて、見通しをもってその方法や手段について思考するような「意志」をもつようになると考えられる。この質的転換をとげていくことによって、「自己」をめぐるあらたな矛盾が生じ、葛藤したり、「自己とはなにか」という問いをたてたりするようになると考ええる。

2. 学童期の「自己」発達と教育指導の検討

学童期中期の質的転換をとらえることの重要性が教育実践の現場では早くから指摘されていたことは先にも述べた。田中(1980)は、「9, 10歳の壁」としてこの時期だけを問題にするのではなく、とくに「5, 6歳ごろに発生した原動力が十分弁証法的に充実したうえでこの時期の弁証法的否定がおこなわれているかどうか、その発達過程との関連で教育課程の形成的評価等がおこなわれていく必要がある」と述べている。「可逆操作の高次化における階層—段階理論」(田中, 1987)によると、学童期中期は「次元可逆操作の階層」から「変換可逆操作の階層」への「飛躍

的移行期」と位置づけられ、「可逆対運動」、「可逆対表現」、「可逆対算法」などの発達の各連関における「可逆対操作」を統合するものとして「集団的自己」が発生するとみられている。

「飛躍的移行期」は、「各構造連関において可逆対操作を成立」させて、それをもとにした「連関と発展における可逆的結合性を増大」させていき、それが、「自らを対象として、他者を媒介にしつつ対称性の破れをつくり、それまでの発達の階層を弁証法的に否定して自己決定力を豊かにしていく」時期とされる（田中，1987）。本調査課題において、文章の他に「内容を説明する絵」を描いたものが3，4年ではみられた（計285名中8名）。これは、ある主意を他の表現におきかえるなどの「可逆対表現」の1つの特徴とみられる。

4年以降の「自己価値感」の出現に関して本研究では、ネガティブな側面を全体として否定する、あるいは、ある領域や側面間で「補償操作」をおこなって自己受容するという特徴が見出された。積極的に「自己肯定」したり、自己のあり方を反省的に決定したりすることは、田中（1987）のいう「自己決定力」の1つのあらわれであると考ええる。このような特徴を示しつつ、「自己変革への要求の様式を変革」していくという発達の価値を実現していくために重要と考えられる指導上の留意点を述べる。

① 表象を反省の対象とする1歳半ばごろの「自我」は、話し言葉という交流の手段を獲得して対象世界との関係を間接的にしていく。この「自我」の発達を導く教育指導として、子どもが主体的に「間」を操作できるようにすることが重要であることが確かめられてきた（生路・白石，1994，田中，1968，服部，1996）。思考を反省の対象とし、新たに「書きことば」という交流の間接的な手段を獲得する学童期中期の「自己」形成においてもこうした「間」をつくっていくことが重要であると考ええる。「間」をつくる指導とは、(a) 期待によって時間的に「間」を充実させる、(b) 手段の自由度を増していけるように手段－目的関係に教育的な抵抗を加える、(c) 自己決定できる場面を設定することなどをいう。学童期中期の「自己」発達には、言語レベルでの「意図」をもつ「～すると～になる」という手段－目的活動に教育的な抵抗を加えることが考えられる。

－(a) 子どもが自ら計画を立て、実行し、その結果を評価してまた次の計画をたてるというような活動を保障する。強制的なものではなく、この計画自体が子どもの自己決定によってたてられるような場面設定が大切である。2年，3年では、願望に理由づけがあるものや、「なぜ（自分は）～するのだろう」という疑問の記述がみられた。このように、それまでの慣習的な行動をも「自己」の思考によって意味づけたり、新たに意味を見出したりする力を発揮させるものとして「自己評価」の過程を教育的な抵抗として加える。

4歳半ばごろから、他者から具体的な行動の基準枠を提示されて再挑戦する際に、その基準枠にむけて積極的に自己の活動を工夫、調整するようになる（別府，1989）。自己の活動を対象化

して「系列的評価」をおこない、次にはどうすればよいかを考えることができはじめる（服部、1994）。このような力を子ども自身が認識し、発揮できるようにしていく。これは、教育者と共感する時間的な「間」として、自己を形成的に評価できるものとして加えられる必要がある。この時期には、過去の経験に「よかった」「くやしかった」「おどろいた」と捉え返すこと子どもが目立った。「よい」「悪い」ではなく、発達的な評価をおこない、こうした感情表現を言語レベルで共感するなど、子どもの次の活動の源泉となるようにしていくことが大切である。

－(b) こうした経験を、言葉をはじめとするさまざまな表現手段を用いて他者に伝える場をつくる。伝えようとすることで経験が言語レベルで反省され、その伝える経験がまた感情的にも豊かにとらえ返されるのではないだろうか。さらに、空間的・時間的な「間」をつくるものとして、家庭や学校（幼稚園／保育園）といった親密な場のほかに、学童保育のような社会的教育の場が「第三の集団関係」として必要であると考えられる。

② 「多面的かつ不変性をもつ自己」の形成には、「場面によって異なる自己」を発見・認識できるような多様な場面が必要である。「おこりんぼう。でも小さい子にはちょっとだけやさしい」、「知らない人の前では少しおとなしい」という記述からは、自己の多面性について理解していく上で家庭や学級集団にとどまらない社会的な関係が重要であることが示唆される。5歳をすぎる頃から、「赤ちゃん」や「友だち」だけでなく、「対大人（父母）」との比較においても自分の得意なことを答えることができはじめる（服部、1996）。その際、家庭内での役割や保育園での特別な経験を自信をもって答えるという特徴が見出された。この時期には、「得意なこと」は、「他者との差異（の経験）を尊重する」ものとしてある。「場面によって異なる自己」が、Wallonのいうような「多面的」なものとして認識されていくためには、集団において自己に期待される役割を果たすという経験が不可欠であると考えられる。①で述べたこととの関連で言えば、異年齢集団において他者から教わる、それを伝えるというような役割活動の組織化がおこなわれ、その活動が互いに多面的、形成的に評価できるような教育指導が求められよう。

③ 学童期中期以降、自己価値感があらわれ、積極的な「自己肯定」の力が発生するとみられる。学童期後期には、形式的な思考によって、日常生活をともしない他者、集団の「価値」についても理解することができはじめると考えられる。女子の場合、「私的グループ」の中で自己を内省する傾向が強いとみられたが、この時期から、異なる「価値観」をもつ人々との出会いが自己を内省する契機となるのではないだろうか。それまでとは違った交流の質をもちはじめ、自己の価値観を啓培していくうえで重要な役割を果たすようになると考えられる。こうした経験のあり方を今後教育的に検討していく必要がある。

一方、自己のネガティブな側面を全体として否定して自己肯定する力は、その逆のことをもおこなうと考えられる。他から与えられるある評価のモノサシや価値観によって、ポジティブ

な側面が「全否定」されるという危険性をはらむ。また、競争的で閉ざされた集団関係のもとでは、自己肯定しようとする発達要求は他者を徹底的に否定する姿としても現れるのではないだろうか。自己の時間的変化の認識にもとづいて自己肯定し、他者との相補関係によって自己肯定できるような集団の活動が必要とされよう。中教審が提唱する中高一貫教育は、偏差値などの一面的な評価を強制する受験競争をなくすという前提のもとに検討されるべき課題であると考えられる。

3. 本研究の方法論的検討と今後の課題

① 本研究で用いた「自由記述」の方法には、① 新たな発達の観点が見出され、② 子どもの自発的な評価の観点を知り得るという利点がある。「ぼくはなぜ～するのだろう」、「自分についてよくわからない」といった記述は、「なぜ～か？」あるいは「あなたはどんな子？」とたずねられて、「わからない」と答える場合とは異なる質をもちうる。他方、短所としては、① ある観点についての理解を必ずしも知り得ず、② 書きことばが大きな制約である場合があることがあげられる。したがって、一人ひとりの自己概念のあり方を知る方法としては、こうした自由記述とともに、観点をしばった記述、あるいは話し言葉による面接が併用されることが必要であろう。本調査では、4、5年生で記述量に学校間差が認められた。本研究において要因を特定することはできないが、4、5年生が記述方法の設定の違いによる影響を受けやすいことが示唆される。調査の目的や方法に対して、反省的に記述内容を制御しようということ自体がこの時期の「自己」の特徴であることをふまえて研究方法を検討する必要がある。

② 子どもが回答する「ことば」そのものの検討が必要である。ある記述に対する子どもの価値判断を知ることが大切であるが、それを肯定的／否定的などとして分類するだけでは不十分である。どのようなイメージをもってそのことばを用いているのかを問うていくことこそ、子どもの自己概念を理解し、また、その子どもが「自己」を理解していくうえで大切であると考えられる。肯定的に語られる「やさしさ」が他者との相互理解の機会を避けるものであったり、否定的に語られる「わがまま」が自己の考えを主張することをさしていたりする場合も少なくないであろう。

③ 自己概念の発達は、現実生活との関連で縦断的に研究されることが必要である。多数の子どもの回答分析によって提起しえた観点もあったが、本研究では一人ひとりの子どもの「実態」に迫ることはできなかった。また、「落ちこぼれでも友だちがいるからまだまし」という記述があったが、学力の問題として「落ちこぼれ」であることが看過されてはならないし、自身も「落ちこぼれ」でなくなることを望んでいるに違いない。子どもの発達要求は教育的環境と1つのシステムをなす。「自己概念」はその1つの手がかりとして形成的に評価され、その発達の意味が検討されていくことが必要である。

引用文献

- Allport, G. W. 1961 *Pattern and Growth in Personality* Holt, Rinehart & Winston, New York (オルポート 今田恵監訳 人格心理学 上 誠信書房)
- 浅井定雄 1990 自立と連帯の創造 飯田哲也・加藤西郷(編) 思春期と道德教育 法律文化社
- 別府 哲 1989 5-6歳 荒木穂積・白石正久(編) 発達診断と障害児保育 第6章 青木書店
- 遠藤 毅 1981 自己概念に関する研究 日本教育心理学会第23回総会発表論文集, 420-421.
- Gordon, c. 1968 Self-conceptions: Configurations of content. In Gordon, C. & Gergen, K. J. (Eds.) *The Self in Social Interaction*, (vol.1.) New York: Jhon Wiley, 115-136.
- Harter, S. 1983 Developmental perspectives on the self system. In E. M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Socialization personality and social development* (Vol.4) New York: Wiley. 275-385.
- Harter, S. 1986 Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, (Vol.3.) Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 137-181.
- 服部敬子 1994 4歳ごろの子どもの発達診断に関する一考察——発達の抵抗としての「評価」の問題—— 乳幼児保育研究第18号 41-59.
- 服部敬子 1996 幼児期中期の「自我」の発達と保育の課題 京都大学教育学部紀要, 42, 133-143.
- 服部敬子 1996 発達障害をもつ幼児の「自我」形成と保育指導の検討 障害者教育科学, 33, 69-80.
- 保崎路子・無藤隆・遠藤利彦 1996 幼児期から児童期にかけての多面的自己の理解(3) 日本発達心理学会第7回大会発表論文集
- 生路智子・白石正久 1994 発達の危機と自我一再教育としての一歳半 かもがわ出版
- 梶田毅一 1985 子どもの自己概念と教育 東京大学出版会
- 加藤直樹・川崎広和・森原都 1978 9, 10歳頃の発達と教育に関する研究——研究の意義と課題 障害者問題研究, 14, 22-34.
- 窪島 務 1996 現代学校と人格発達—教育の危機か, 教育学の危機か 地歴社
- Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. 1954 An enpirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68-76.
- Mohr, D. M. 1978 Development of Attributes of Personal Identity. *Devolopmental Psychology*, 14-4, 427-428.
- Moretti, M. M., & Higgins, E. T. 1990 Relating self-discrepancy to self-esteem: The contribution of discrepancy beyond actual-self ratings. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 108-123.
- 守屋慶子・森万岐子・平崎慶明・坂上典子 1972 児童の自己認識の発達 教育心理学研究, 20, 205-215.

- Piaget, J. 発生的認識論 滝沢武久（訳） 1972 白水社
- Suls, J. & Mullen, B. 1982 From the cradle to the grave: Comparison and self-evaluation across life-span. In J. Suls (Ed.), *Psychological Perspectives on the self*. Vol.1. Lawrence Erlbaum Associates. 97-125.
- 田中昌人 1968 精神薄弱児の発達 心身障害者福祉問題総合研究所（編）「精神薄弱児」研究の方法論的検討
- 田中昌人 1980 人間発達の科学 青木書店
- 田中昌人 1987 人間発達の理論 青木書店
- 鳥居昭美 1977 人間形成に貢献する美術教育 美術教育をすすめる会
- Wallon, H. 1942 *De l'acte à la pensée - Essai de psychologie comparée -*, Paris, Flammarion. (滝沢武久・岸田秀（訳） 1962 認識過程の心理学 大月書店)
- Wallon, H. 1956 Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Paris, P. U. F. (浜田寿美男（訳） 1983 ワロン／身体・自我・社会 ミネルヴァ書房)
- Zazzo, R. 1969 Le dynamisme évolutif chez L'enfant, Zazzo, R. (Ed) *Des garçons de 6 à 12 ans* paris; P. U. F. 221-263. (久保田正人・塚野州一訳 1974 学童の生長と発達 明治図書 210-252.)

謝 辞

本研究の分析にあたり、とくに「時間的展望」の観点からアドバイスを下さった大阪教育大学の白井利明先生、資料の整理に協力して下さった京都大学大学院教育学研究科の平沼博将氏に心より感謝いたします。また、調査に御協力いただきました小学校の先生方、ならびに児童の皆様に厚く御礼申し上げます。

（日本学術振興会特別研究員）